

**Projet de communication pour les premières journées d'études de la
SOPPHIED
(15 et 16 juin 2007 à Paris)**

Monjo Roger, MCF sciences de l'éducation, CERFEE - Montpellier3

Titre de la communication : *L'égalité des chances : relativisme ou conflit d'interprétations ?*

Introduction

Certains sociologues ont avancé l'idée selon laquelle le consensus normatif qui s'était construit autour de l'école, au cours des Trente Glorieuses, à partir du projet de *l'égalité de chances*, s'est ensuite défait, pour céder la place à un relativisme des principes de justice auxquels les acteurs du système éducatif se réfèrent pour penser sa légitimité. La « guerre des dieux » de M. Weber, les « sphères de justice » de M. Walzer et, plus explicitement, les « économies de la grandeur » de L. Boltanski et L. Thévenot ont été mobilisées pour étayer cette argumentation (J-L. Dérouet, 1992).

Pourtant, la référence à l'égalité des chances reste aujourd'hui prégnante, non seulement au sein de l'opinion publique et dans le discours politique, mais aussi dans le champ de la recherche, y compris chez des auteurs qui avaient auparavant apporté une contribution décisive à la critique idéologique de cette notion. Même si cette référence adopte alors le mode euphémisé de la « fiction nécessaire » et s'accompagne d'une volonté de l'encadrer - à partir d'une problématisation de l'idéologie méritocratique à laquelle on l'associe traditionnellement - par des principes de justice complémentaires, aptes à en atténuer les effets pervers (F. Dubet, 2004 ; M. Duru-Bellat, 2006).

En réalité, l'idéologie de l'égalité des chances a longtemps fait - et fait encore - l'objet d'une double critique : une critique de « gauche », qui dénonce l'introduction d'une dimension probabiliste, voire hasardeuse, dans l'exigence égalitaire et, à l'inverse, une critique de « droite » qui souligne l'irréalisme et les effets négatifs de cette même revendication égalitaire dès lors qu'elle porte au-delà de la sphère limitée des droits formels. Une double critique « croisée » donc qui a pu avoir, paradoxalement, un effet de renforcement, surtout dans un contexte marqué par la montée en puissance de la fonction certificative du système d'enseignement et l'exacerbation des comportements stratégiques et consuméristes dans l'espace scolaire. De telle sorte que, contrairement au diagnostic évoqué précédemment, un large consensus semble toujours à l'œuvre aujourd'hui pour célébrer dans "l'égalité des chances" l'une des grandes valeurs que nous a léguées la tradition républicaine, voire la valeur républicaine par excellence. Mais, on peut aussi s'interroger, au vu de la diversité des critiques qu'on vient d'évoquer, sur la consistance normative de ce consensus et se

demander s'il va véritablement au-delà d'un accord sur la valeur incantatoire d'un mot d'ordre ou d'un slogan. De telle sorte que la sortie du consensus des années 60 traduirait moins l'abandon d'un principe central au profit du *relativisme* de principes concurrents que la montée en puissance d'un *conflit d'interprétations* à propos d'un principe dont la centralité n'est pas remise en cause.

Une clarification conceptuelle semble donc nécessaire. En référence à la spécificité du contexte français en matière de philosophie politique et de réflexion sur les principes de justice recevables, cette entreprise de clarification prend initialement la forme de la question suivante : l'égalité des chances est-elle une valeur républicaine ou une valeur libérale? Dès lors qu'on adopte la perspective d'une reconstruction historique, même sommaire et idéal-typique des usages de ce concept, on peut anticiper le caractère nuancé et complexe de la réponse. Mais on peut, du même coup, espérer y trouver un moyen d'éclairer les enjeux sous-jacents au conflit d'interprétations en cours.

Nous procéderons donc en deux temps : après avoir évoqué la reprise républicaine, mais aussi les corrections successives qu'elle a connues, de cette valeur initialement et fondamentalement libérale que constitue l'égalité des chances (1), nous nous intéresserons au moment contemporain, marqué par ce discours "paradoxal" qui promeut cette forme d'égalité, mais sur un mode suffisamment désenchanté pour sembler autoriser la perspective d'une forme de dépassement (2).

1-Égalité des chances et méritocratie.

1a-De l'égalité des chances sans l'école à l'égalité des chances par l'école.

Égalité des chances et méritocratie n'ont de sens que dans une société qui privilégie à la fois l'individu et la "mobilité sociale". Une société dans laquelle la place de chacun, mais aussi la part de biens, de richesses, de pouvoirs, qui sont nécessairement en nombres limités, voire rares, à laquelle chaque membre peut prétendre, ne sont plus dictées par un principe de justice transcendant (cosmos, ordres, castes, rangs, ...) mais immanent. Un principe qui peut s'énoncer ainsi : les positions sociales de chacun doivent être le résultat d'une compétition équitable. C'est-à-dire une compétition dans laquelle chacun est en mesure de faire valoir ses talents et ses mérites mais aussi ses choix, dès lors du moins qu'ils sont compatibles avec ceux d'autrui. Il s'agit donc d'une société d'individus (au sens de N. Élias) et d'une société démocratique (« égalitaire » au sens de Tocqueville) obéissant à un principe de justice conforme à leur orientation individualiste et pluraliste.

À l'origine donc, le thème de l'égalité des chances et l'idéologie méritocratique qui l'accompagne relèvent du libéralisme, entendu non seulement au sens politique mais aussi économique. Le marché est, non seulement, la source de la

"richesse des nations" mais aussi le mécanisme d'allocation des biens et des places le plus conforme aux principes de justice propres à une telle société démocratique d'individus, dès lors, du moins, qu'il n'est pas contrarié par des influences extérieures (État, administration, corporations,...). Les positions sociales auxquelles les individus accèdent en participant à ce marché, et d'abord le marché du travail, sont alors fonction de leur mérite personnel, celui qu'ils peuvent revendiquer en tant que sujets autonomes et responsables, acteurs rationnels, selon les règles d'une rationalité calculante, à la poursuite de leurs intérêts légitimes.

P. Rosanvallon, en particulier¹, a souligné cette interpénétration initiale des deux formes du libéralisme, politique et économique. Dans *Le capitalisme utopique* (1999), il montre comment l'idée de marché est développée, dès le 18^{ème} siècle, comme l'alternative principale au thème du "Contrat Social" pour penser l'institution autonome de la société, dès lors que l'on renonce à toute fondation transcendante du lien social. La liberté économique (le marché) et la liberté politique (l'Etat de droit démocratique) participent du même refus d'un certain mode d'institution de l'autorité sur les individus et revendiquent un même principe premier, qui est celui de l'autonomie individuelle : la liberté, d'abord morale, de "l'individu radical", qui se déclinera ensuite en liberté politique et liberté économique. De telle sorte qu'aujourd'hui encore il semble difficile de se réclamer de l'une tout en contestant l'autre. L'égalité des chances, en tant que principe de justice immanent à la sphère du marché, est donc bien une idée libérale avant d'être une idée républicaine ; même si l'on suit, par ailleurs, l'argumentation développée par J-F. Spitz, dans *L'amour de l'égalité* (2000) en particulier, selon laquelle le libéralisme (celui de B. Constant et de ses contemporains) doit être interprété comme une réaction au républicanisme néo-classique antérieur (celui de J-J. Rousseau par exemple). Réaction qui va privilégier le thème de "l'indépendance", par rapport au thème de "la liberté par la loi", et celui du "commerce", plutôt que celui de la "vertu", comme source de stabilité et de pérennité pour le lien social. Pour B. Constant, le modèle rousseauiste, « participatif », est trop exigeant et peu approprié au monde moderne, de telle sorte que la promotion de la "liberté des Modernes" et du modèle "représentatif" qu'elle implique apparaît bien comme une réaction à l'actualisation rousseauiste de la "liberté des Anciens".

Pourtant, le caractère mystificateur de ce "capitalisme utopique" et du "modèle représentatif" qui l'accompagne au plan politique apparaîtra lorsqu'on commencera à mettre en évidence l'existence d'inégalités structurelles, systématiques, engendrées par ce fonctionnement sans entraves des lois du

¹ Voir aussi, plus récemment, C. Laval qui, dans *L'homme économique* (2007), analyse la portée anthropologique et civilisationnelle de cette idéologie libérale à partir d'une analyse de la pensée utilitariste qui la fonde.

marché. Des inégalités qui sont moins liées aux mérites des individus qu'à leurs positions sociales héritées. Un processus trans-générationnel d'accumulation est à l'œuvre qui introduit nécessairement un biais dans la compétition que se livrent les individus. De telle sorte, aussi, que l'égalité politique supposée par le modèle "représentatif" reste purement formelle, car tous les individus-citoyens ne disposent pas des mêmes chances de voir leurs intérêts particuliers pris en compte dans le champ politique. Un "déficit démocratique" affecte ce modèle de façon structurelle.

C'est la mise en évidence de cette déformation principielle qui est à l'origine de la *Critique de l'économie politique* que Marx produira au 19^{ème} siècle, en pleine apogée libérale. Cette critique "anéantit toutes les fictions dont se revendiquait la sphère publique bourgeoise. Car, tout d'abord, il est évident que font défaut les conditions sociales d'une égalité des chances qui permettrait à chacun d'acquérir, grâce au travail et à la "chance", le statut de propriétaire, donc en même temps les attributs de toute personne privée ayant accès à la sphère publique : la culture et la propriété." (J. Habermas, 1988, p. 132-133.)

Il apparaît ainsi qu'une liberté sans freins des individus en compétition est, contrairement à la promesse libérale initiale, source d'injustices. C'est ici que l'idéologie républicaine, dans sa forme moderne, trouve sa source. Si la promotion de l'idéologie libérale au 19^{ème} siècle peut être interprétée comme une « réaction » au républicanisme philosophique du 18^{ème} siècle, la mise œuvre ultérieure, à la fin de ce même 19^{ème} siècle, de la République effective ("historique") apparaît comme une "réaction" en retour aux effets dissolvants, car injustes, sur le lien social d'un régime purement libéral. À la différence de ce qui restera pourtant sa référence obligée, elle prendra alors une coloration "communautarienne" en identifiant souveraineté politique (l'État) et souveraineté nationale.

Cette idéologie républicaine se distinguera du libéralisme classique en mettant l'accent sur la nécessité d'interventions, collectives et correctives, prises en charge par l'État et propres à établir, en amont du marché, cette "égalité des chances" que ce dernier, à lui seul, ne peut garantir. Ainsi, toujours dans une perspective marxiste, Habermas peut-il conclure : "Dès lors que l'État est devenu lui-même, et dans une mesure croissante, le support de l'ordre social, il lui a fallu s'assurer, par-delà les déterminations négatives proposées par les droits fondamentaux du libéralisme, un mandat positif, tel que "l'égalité des chances", mais qui, cette fois, ne pourrait être réalisée que grâce aux interventions d'un État-social." (ibid., p.234). Un État social qui sera aussi, nécessairement, un État national.

L'*égalité des chances*, comme "mandat positif", va donc au-delà de l'*égalité des droits*, car cette dernière, à elle seule, ne parvient pas à produire précisément cette égalisation des chances, conformément à la promesse libérale initiale. Si

l'idéologie républicaine partage avec l'idéologie libérale le souci de libérer l'individu de tous ses enfermements antérieurs (castes, ordres, corporations,...), par l'affirmation de l'égalité des droits, elle se propose, en outre, de reconduire, mais selon d'autres modalités, c'est-à-dire, précisément, par la mise en oeuvre du "mandat positif" de l'égalité des chances, la fonction "protectrice" que ces appartenances imposées remplissaient malgré tout, autrefois, à l'égard des individus et que le "tout-marché" fragilise de façon irréversible. L'État social (et national) vient prendre la place que les corporations de tous ordres, animées d'intentions solidaristes et assistancielles, occupaient autrefois.

J-F. Spitz résume ainsi le projet républicain : "En réalité, les républiques contemporaines sont le produit d'une sorte de compromis entre les valeurs de l'indépendance et de l'égalité" (2000, p. 49) ; ou encore : "le projet politique moderne de libération de l'individu comporte contradictoirement mais indissolublement deux aspects, et (...) la culture de l'impartialité et de l'équité est, dans une société moderne, le nécessaire pendant de la culture de l'indépendance de l'individu". (ibid., p. 51)

J-F. Spitz a prolongé ses analyses dans un ouvrage ultérieur (2005), en accordant, précisément, une place privilégiée au concept d'égalité des chances dans sa présentation de la philosophie républicaine. L'intérêt de cette interprétation est son souci de se démarquer de la lecture "communautarienne" de la République, selon deux versions symétriques : une première lecture, favorable, qui voit dans la "République des Modernes" une reconduction de thèmes anciens : le bien commun, la vertu et une liberté entendue comme participation politique ; mais aussi une seconde lecture, nettement plus défavorable, qui, en raison même de cette reconduction, dénoncera l'ambiguïté du projet, en tant que projet d'intégration mais en même temps d'exclusion (nationalisme, colonialisme,...).

La philosophie républicaine, du moins dans sa forme moderne, est bien, selon J-F. Spitz, une philosophie individualiste, privilégiant les objectifs matériels de la "satisfaction des besoins" et du "bien-être", en prenant par là ses distances avec les thématiques de la "vertu" et de la "communauté morale" caractéristiques des formes anciennes du républicanisme. Spitz s'oppose ici explicitement aux interprétations de F. Furet et à la lecture qu'il en avait déduite de la Révolution Française et de l'idéologie républicaine qu'elle avait promue, en refusant de distinguer les deux formes du républicanisme, antique et moderne. Républicanisme (moderne) et libéralisme se rejoignent en réalité dans la valorisation de l'individu et de sa liberté. Le premier complète en quelque sorte le second en ajoutant que, si l'on veut garantir la pérennité du lien social (sans faire appel à une trop hypothétique "citoyenneté vertueuse"), il faut que cette légitime poursuite du "bien-être" se fasse dans les conditions d'une équitable "égalité des chances" : ce bien-être "ne peut être un objectif créateur

de lien social que s'il est poursuivi dans des conditions d'égalité des chances qui le rendent légitime aux yeux de tous." (op. cit., p. 10) Or, "la présence de la puissance publique dans le jeu social est le seul facteur capable de créer ces conditions de légitimité." (ibid.)

Car l'idée républicaine tient toute entière dans cette proposition : "La société de liberté ne se réduit pas à un conflit d'intérêts pourvu d'un mécanisme d'arbitrage." (op. cit., p. 32) En ce sens la puissance publique est appelée à jouer un rôle actif et pas seulement celui d'un arbitre (l'État-gendarme des libéraux) qui se contente de s'assurer que les droits formels de chacun sont respectés. Il ne s'agit pas pour autant d'une apologie de l'État qu'aurait pu inspirer, par exemple, la philosophie hegelienne : "la chose publique n'est pas la négation de la chose privée ni un appel à la transcendance, mais le support d'une forme viable de privatisation de l'existence et de la conversion à la centralité de l'aspiration au bien-être." (ibid., p. 452) Et, "s'il est faux que l'homme perde son humanité dès qu'il se préoccupe exclusivement de produire et de jouir, il est en revanche on ne peut plus vrai que cette préoccupation ne peut devenir le centre d'une existence qui demeure humaine que si elle se déploie dans la forme de la justice et de la publicité." (ibid., p. 457). En même temps - c'est un point que J-F. Spitz ne prend pas suffisamment en considération, semble-t-il - dès lors que ce projet est mis en œuvre dans le cadre d'une société *nationale* il induit inévitablement des effets "communautariens", même s'il s'agit d'un communautarisme *soft*, un communautarisme des conséquences davantage qu'un communautarisme délibéré et imposé, l'identité nationale ne recouvrant que partiellement et de façon variable selon les moments historiques l'identité culturelle (langue commune, histoire commune, valeurs communes).

Ces interventions de la puissance publique prendront la forme de différents dispositifs propres à assurer cette égalisation (relative) des conditions, en contrariant le processus d'accumulation évoqué plus haut. Une égalisation qui n'est pas recherchée pour elle-même, dans une perspective "égalitariste" qui risque d'entrer en contradiction avec le principe libéral qui reste premier, mais en tant qu'elle est propre à favoriser l'égalité des chances.

Il s'agit alors, essentiellement, de favoriser : 1) la "dissolution des héritages", 2) la "formation initiale des individus" et 3) la mise en place de mécanismes "d'assurance mutuelle contre le hasard". Si les points 1 et 3 renvoient à l'État-providence et à ses principaux dispositifs fiscaux et sociaux, le point 2 intéresse plus particulièrement l'école. Dans la mesure où le rôle de la puissance publique est moins "un rôle d'assistance ou de redistribution" que "de mobilisation" (op. cit., p.51), ce sera d'abord à l'école (républicaine) de prendre en charge ce projet d'égalisation des chances dès lors qu'il apparaît que le marché n'obéit pas naturellement au principe méritocratique. De là le surinvestissement spécifiquement républicain de l'institution scolaire : "Toute

intervention publique qui a pour effet de permettre à ceux qui en bénéficient de s'immobiliser dans des formes de dépendance et d'assistance est (...) contre-productive et ce n'est pas par hasard que, lors du "moment républicain", la présence de l'État s'est surtout fait sentir sur le front de l'instruction publique gratuite et obligatoire." (ibid.)²

L'école doit devenir la sphère où, à l'abri des influences sociales et des héritages économiques, l'individu pourra exprimer ses talents et son mérite, qui l'autoriseront ensuite à briguer les places sociales conformes à ces derniers. On passe alors de **l'égalité des chances SANS l'école** à **l'égalité des chances PAR l'école**.

On retrouve ici cette valorisation, déjà à l'œuvre dans la philosophie libérale, de la liberté des sujets individuels, rationnels (même si la raison est entendue alors dans un sens un peu différent : une rationalité cognitive, plus large que la seule rationalité calculante). Formellement, républicanisme et libéralisme s'accordent, dans leur formulation traditionnelle, pour privilégier l'autonomie individuelle, la liberté et la responsabilité d'un être défini d'abord par ses capacités rationnelles. Ils s'accordent aussi sur la nécessité de soustraire cette sphère de l'action humaine, devant attester des mérites et des talents de chacun, à toute influence extérieure. Il est vrai que, de façon symétrique par rapport au libéralisme qui voulait protéger la société (le marché, l'échange, le commerce) de l'État, l'idéologie républicaine visera à protéger l'école (l'État) de la société. Mais dans les deux cas, il s'agit de mettre en valeur l'espace social, le marché ou l'école, propre à garantir l'égalité des chances offertes aux individus d'exprimer leurs talents. Républicanisme et libéralisme se rejoignent donc dans l'idéologie méritocratique.

L'invocation de l'égalité des chances, qu'elle soit républicaine ou libérale, a précisément ici pour fonction de promouvoir cette dimension strictement individuelle (mérite, talents personnels, ...) dans la perspective d'une compétition équitable, de telle sorte que la légitimité de l'inégalité des résultats qu'elle va nécessairement engendrer ne puisse être contestée.

En ce sens la République *historique* a bien été une façon de faire accepter, en France, l'État libéral par les masses populaires, ouvrières en particulier, en signant la fin du processus révolutionnaire ouvert en 1789. Le pacte républicain fut aussi un "compromis social" (voir, sur ce point, les travaux de G. Noiriel, J. Donzelot, ...). L'idéologie républicaine partageait, au fond, avec l'idéologie libérale cette représentation de la société comme espace de compétition, de

² Voir aussi J. Rancière qui, dans *Le maître ignorant* (1987), fait ressortir l'originalité de la position de Jacotot, son refus de toute traduction pédagogue et progressiste de l'égalité émancipatrice, en l'opposant à la reformulation républicaine du projet égalitaire dans une philosophie du progrès social qui conduira à ce surinvestissement, caractéristique de cette tradition, d'une instruction publique principalement vouée à dégager des élites.

conflits d'intérêts entre acteurs autonomes et rationnels. Simplement, il fallait davantage qu'un "arbitre" au sens strict pour garantir la légitimité de cette compétition : un "arbitre" qui s'assurerait, au préalable et en intervenant dans ce sens si nécessaire, que les compétiteurs allaient bien s'affronter à armes égales, et pas seulement dans le respect des règles, de telle sorte que les victoires qu'ils seraient amenés à revendiquer auraient été obtenues dans des conditions loyales : "La philosophie politique républicaine pense elle aussi que le marché est un instrument idéal de régulation et que les intérêts sont spontanément en harmonie ; mais elle pense que ces assertions ne sont vraies que lorsqu'il existe une authentique égalité des chances, ..." (op. cit., p. 52)

On peut donc, pour conclure sur ce point, interpréter ce passage du libéralisme au républicanisme comme le résultat d'une intégration réussie des deux premiers principes de justice de J. Rawls (principe d'égale liberté pour tous et principe d'une juste égalité des chances) selon leur ordre lexical qui fait du premier le principe prioritaire. De ce point de vue, il convient probablement de nuancer la lecture caricaturale de l'histoire de l'école républicaine au 20^{ème} siècle qui consiste à distinguer trop strictement deux moments, celui de l'école "libératrice" jusqu'à la fin des années 50 et celui de l'école de l'égalité des chances à partir des années 60. Car le thème égalitaire est bien présent dès le départ, sous la forme du principe méritocratique, même s'il est alors "contenu" par les modalités de la mise en œuvre de ce principe.

1b-Vers l'égalité des chances à l'école.

Car, il est vrai que le principe méritocratique et l'égalité des chances ne furent initialement appliqués que dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire le réseau scolaire voué au recrutement de l'élite sociale qui n'était, en réalité, fréquenté, quasi exclusivement, que par les enfants appartenant déjà aux milieux les plus favorisés. L'école primaire n'était concernée qu'indirectement (on y repérait les meilleurs éléments, ceux qui "méritaient" de participer à la compétition) mais elle n'était pas elle-même conçue comme un espace où devait s'exercer directement l'*élitisme* républicain. De telle sorte que le principe méritocratique se réalisait spontanément, "naturellement", puisque les élèves impliqués dans la compétition, issus massivement des mêmes milieux sociaux, disposaient d'une "égalité des chances" effective. L'école pouvait alors faire valoir ses propres critères de sélection (talents scolaires et mérites personnels) sans grandes difficultés. Elle offrait même des voies de promotion (limitées mais réelles) aux enfants du peuple les plus méritants, c'est-à-dire à ceux qui parvenaient, par le travail et la volonté, à surmonter leur handicap de départ et à intégrer l'espace compétitif du secondaire³.

Pourtant, dès lors que l'*élitisme* républicain était introduit, sa généralisation

³ L'école républicaine fonctionnait alors sur le modèle de la compétition footballistique actuelle, le Championnat, avec ses deux divisions,

devenait inévitable⁴. Il fallait ouvrir la compétition à tous pour s'assurer que les principes de justice étaient bien respectés⁵.

Ce fut alors, à partir des années 60, le temps de la démocratisation (ou massification), marqué en particulier par l'instauration du collège unique. L'ensemble de la scolarité obligatoire est alors soumis au principe méritocratique mais aussi à la logique compétitive qui l'accompagne. On ne s'attardera pas ici sur ce point, bien connu. Mais on retiendra ceci : Si les destins scolaires sont ainsi "dénaturalisés", l'idée d'un partage des tâches (rassembler, intégrer d'un côté dans la perspective, il est vrai, d'une fonction de *légitimation* de l'ordre social existant, différencier et sélectionner de l'autre, dans la perspective, alors, de l'*organisation* de cet ordre lui-même) qui était jusque-là supporté par l'organisation du système éducatif en deux réseaux de scolarisation séparés, est, dans le même temps, abandonnée. Car telle était la condition à remplir pour que l'accord se fasse, entre les acteurs, sur la "justice" de la compétition.

La sélection ne s'opère plus alors en amont de l'école, de telle sorte que celle-ci ne peut plus être dédouanée de toute responsabilité en matière de construction des destins sociaux des individus. C'est l'école elle-même qui a maintenant en charge le tri des élèves par les dispositifs de l'orientation.

Or, de fait, et malgré l'unification, au moins formelle, de l'offre d'éducation pendant la période de la scolarité obligatoire, il apparaît que les inégalités scolaires restent corrélées aux inégalités sociales. C'est le sens du constat établi, par exemple, par E. Maurin dans *L'égalité des possibles* (2004) : l'ouverture du système éducatif qui a résulté en particulier de la mise en place du collège unique n'a pas conduit pour autant à une société plus "fluide", obéissant au principe d'une plus grande mobilité sociale. Cette dernière, lorsqu'elle se produit, est, pour l'essentiel, le résultat de transformations qui affectent la société elle-même (conjunctures économiques, mutations technologiques, évolutions des métiers, ...). On est alors dans cette logique d'*effets d'aubaine* générationnels, mise en évidence, en particulier, par les travaux de L. Chauvel⁶. Mais l'école n'en continue pas moins d'obéir au principe de la reproduction qui dominait déjà au temps des deux réseaux de scolarisation. Même si elle semble remplir alors le rôle d'un "ascenseur social". Car ce rôle, elle ne peut en réalité le remplir que dans le cadre d'une société qui connaît parallèlement un processus de mutation vers le haut de sa structure, mouvement que l'école accompagne davantage qu'elle ne le détermine. Lorsque le contexte

⁴ Passer du Championnat à la Coupe, en quelque sorte.

⁵ Voir, sur ce point, A. Renaut qui, dans *Les révolutions de l'Université* (1995), montre bien en quel sens la logique de la massification qui se déploiera plus tard est déjà en gestation, dans la logique méritocratique.

⁶ Voir, par exemple, *Le destin des générations* (1998).

socio-économique se transforme, l'école ne peut que l'enregistrer, en s'y adaptant. De ce point de vue, il est essentiel de noter que le moment qui succède à la phase de croissance des Trente Glorieuses (l'entrée en récession du milieu des années 70) coïncide précisément avec le moment où la réorganisation de l'école qui avait été engagée, à la fin des années 50, pour lui permettre de jouer ce rôle accompagnateur d'ascenseur social, parvient à son terme (la réforme Haby et l'instauration du collège unique). L'espace de la compétition se généralise et devient homogène (la Coupe remplace définitivement le Championnat) alors même que les "chances" offertes, les opportunités de promotion sociale, commencent à connaître une régression massive.

La question de l'égalité des chances entre alors dans une phase de radicalisation car le mythe mobilisateur de l'ascenseur social ne permet plus, comme lors des décennies précédentes, d'occulter le fait que tous les élèves ne partent pas sur un pied d'égalité réelle. Or, la puissance publique, on l'a vu, se doit de garantir non seulement l'uniformité et le respect des règles mais aussi le caractère *équitable* de la compétition. L'idéologie républicaine va ainsi évoluer vers la prise en compte de ces inégalités de départ qui rendent en réalité la compétition injuste, dès lors qu'elle est ouverte à tous. L'introduction de la notion d'*équité* et le développement des politiques dites de *discrimination positive* (pédagogie du soutien, école de la deuxième chance, éducation prioritaire, ...) vont marquer cette nouvelle étape en fixant de nouveaux objectifs : compenser, corriger, remédier. Il s'agit de passer d'une égalité des chances formelle à une égalité des chances réelle et l'école, qui était initialement pensée comme *instrument* de l'égalisation des chances, devient elle-même *objet* de ce programme : "donner plus à ceux qui ont moins". La démocratisation ne signifie pas seulement la massification, l'ouverture d'une institution inchangée à de nouveaux publics. Elle implique la démocratisation de l'institution elle-même. C'est, plus précisément, l'absence de cette seconde démocratisation qui permet d'expliquer les "effets pervers" engendrés par la seule massification.

C'est le moment de **l'égalité des chances À l'école**, moment dans lequel la préoccupation pédagogique devient centrale, voire exclusive, au risque d'occulter les dimensions socio-politiques.

Il ne s'agit pas pour autant d'une remise en cause du projet lui-même de l'égalité des chances et de la méritocratie. Au contraire, il s'agit de le réaliser vraiment et l'objectif de la démocratisation reste bien l'élargissement du recrutement de l'élite. Mais une réelle égalité des chances se doit d'être *équitable*⁷. On n'hésite pas alors à dénoncer "l'hypocrisie" de l'école unique au

⁷ Contre l'exploitation anti-égalitaire de la notion d'équité et plus globalement de la théorie rawlsienne de la justice, C. Audard (1997) montre que l'exigence d'équité ne disqualifie pas l'égalité mais vise au contraire à l'élargir en attirant l'attention sur la diversité des formes,

sens où son unification formelle, qui se traduit par l'indifférenciation officielle d'un parcours commun jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire voire au-delà, masque l'existence d'une filiarisation officieuse mais dont les effets sont bien réels, qui permet de traduire les inégalités sociales à l'entrée en inégalités scolaires à la sortie.

Tout semble ainsi se passer comme si l'on se donnait comme objectif, en matière de justice scolaire, une répartition socialement aléatoire de l'échec, car l'égalité des chances effective qu'il s'agit de mettre en œuvre devra continuer de justifier l'inégalité des résultats. La réalisation de ce projet ne peut donc conduire qu'à une exacerbation de la compétition et une montée en puissance de rapports stratégiques et consuméristes à l'école qui voit dès lors sa fonction simplement "propédeutique", comme école obligatoire, parasitée par cette dimension compétitive. Auparavant, l'antériorité de l'école par rapport au marché la mettait à l'abri des influences de ce dernier, même si elle remplissait, par ailleurs, une fonction politique de justification de son organisation, en particulier comme marché du travail. Elle devient maintenant elle-même un espace marchand, moins au sens d'une marchandisation et d'une monétarisation d'un bien, l'éducation, qui avait échappé jusque-là à cette "libéralisation", qu'au sens d'un espace compétitif dont l'enjeu est moins l'éducation elle-même que les diplômes, en tant qu'ils sont ensuite monnayables sur le marché du travail. C'est donc davantage la dimension de la *compétition*, qui se fonde sur la fonction certificative de l'école, que celle de l'*échange (marchand)*, qui n'est guère pertinente pour rendre compte des relations à l'œuvre dans l'espace scolaire, qui est promue par cette relance du projet d'égalisation des chances.

Ces politiques elles-mêmes (redistribution, compensation, ...) vont alors produire leurs propres "effets pervers". L'école, en n'étant plus seulement le lieu où se prépare la compétition, mais le lieu même de cette compétition, les stratégies des différents acteurs vont se multiplier et se diversifier pour tirer le meilleur parti des dispositifs institués en vue de cette égalisation des chances. L'école, en tant qu'elle rend possible et favorise ces nouvelles logiques d'action, devient ainsi directement productrice des inégalités, alors qu'elle ne faisait que les enregistrer auparavant. C'est cette transformation majeure qu'enregistre D. Meuret lorsqu'il écrit : "l'origine des inégalités scolaires est à chercher moins dans les inégalités externes de capital culturel ou d'ambitions sociales, en tant que telles, que dans la façon dont le système les relaye par des inégalités dans les conditions d'enseignement." (1999, p. 15)

Aussi la situation actuelle est-elle marquée par une grande ambiguïté. Si l'on a bien dépassé le stade d'une égalité seulement formelle de traitement (donner la même chose à tous), l'inégalité réelle de traitement mise en œuvre aujourd'hui

sociales mais aussi naturelles, de l'inégalité, sans aller cependant jusqu'à revendiquer un strict égalitarisme.

désigne à la fois les politiques volontaires et délibérées de discrimination positive (donner plus à ceux qui ont moins) mais aussi d'autres formes d'inégalité de traitement qui ne font pas l'objet du même affichage politique mais qui conduisent *de facto* à donner plus à ceux qui ont déjà beaucoup (les connaissances nécessaires au bon usage des différents dispositifs dérogatoires, les filières d'excellence et les meilleurs enseignants, les meilleures conditions de travail, les bénéfices induits par une scolarité prolongée dans les secteurs les plus coûteux, les plus pauvres payant alors pour les plus riches, ...). Ainsi, si tout le monde s'accorde aujourd'hui pour dénoncer *l'hypocrisie* ou les *effets pervers* du dispositif actuel de la "carte scolaire", certains verront dans sa remise en cause et l'instauration d'une véritable concurrence entre les établissements le préalable au développement d'une véritable égalité des chances. Alors que d'autres y liront, au contraire, un renoncement définitif au projet républicain.

2-Au-delà de la méritocratie

La récurrence de ces ambiguïtés (hypocrisie, effets pervers, ...) au cours des dernières décennies incite aujourd'hui certains auteurs à engager une problématisation de la "méritocratie" elle-même, sans pour autant abandonner l'objectif de "l'égalité des chances".

Envisagée dans la perspective méritocratique (étymologiquement "le gouvernement des meilleurs", les élites comme pouvoir), le projet de l'égalité des chances s'entend comme le projet d'offrir à tous, équitablement, des opportunités d'accéder à des positions de domination, des positions valorisées en proportion de la quantité de pouvoir qu'elles permettent d'exercer sur autrui. Or, la vie sociale (le *vivre-ensemble*) ne peut se satisfaire d'une représentation fondée exclusivement sur l'idée de compétition ou de rivalité dans l'accès à ces positions de pouvoir. Si l'émulation engendrée par cette compétition continue d'être reconnue comme un facteur de progrès social (il n'est pas question de prôner un égalitarisme démobilisateur et potentiellement liberticide, car la liberté reste au fondement de l'estime de soi et des autres car elle signifie choix et responsabilité), il convient cependant de prendre aussi en considération, outre le fait que la compétition est le plus souvent faussée, la dimension *coopérative* du lien social. La question du sort des *perdants* de cette compétition devient alors centrale car elle engage, fondamentalement, la question de la légitimité et, partant, de la pérennité du lien social. Hors de la perspective méritocratique, l'égalité des chances peut signifier aussi le projet de permettre à chacun de parvenir à une suffisante maîtrise de soi et de son destin, quelle que soit la position sociale occupée, de telle sorte précisément qu'on puisse échapper à l'exercice illégitime, excessif du pouvoir des élites, des "meilleurs"⁸.

Rawls à nouveau et, plus précisément ici, l'introduction du troisième principe de

⁸ Voir, par exemple, l'interprétation du républicanisme par P. Pettit (2004).

justice (le principe de différence), au-delà des deux premiers principes (égale liberté et juste égalité des chances) expriment, de façon exemplaire, cet infléchissement de la philosophie libérale (mais aussi républicaine) dans un sens "social-démocrate". Aussi, l'enchaînement des trois principes peut-il être regardé comme une sorte de récapitulation de cette histoire de l'égalité des chances. Le premier principe énonce le fondement initial (libéral) de cette forme d'égalité alors que le second exprime la nécessité de dispositifs particuliers pour la rendre effective, de telle sorte que la compétition apparaisse équitable et ses résultats légitimes. Le troisième principe, enfin, prend acte des limites et des incertitudes de ce projet à partir d'une problématisation de la méritocratie et il vise à la prévention de ses "effets pervers", qui tiennent en particulier à l'impossibilité de fixer avec certitude le point de partage entre les *ressources* dont l'individu hérite, de diverses façons, et ses *talents* propres qui, seuls, devraient être pris en compte dans l'évaluation de ses *mérites*.

Dans la conclusion de *L'amour de l'égalité* J-F. Spitz exprime clairement cette articulation : "la première (des trois acceptions possibles du concept d'égalité) se confond avec la doctrine de la liberté naturelle puisqu'elle affirme que toute distribution des biens est juste à la seule condition qu'elle résulte d'un marché de libre concurrence (...) Rawls récuse cette égalité simplement juridique en montrant qu'elle donne lieu à une distribution des ressources qui demeure arbitraire (...) La seconde acception de l'égalité propose d'instaurer une véritable égalité des chances en neutralisant l'inégalité initiale des ressources grâce à une politique active d'éducation et à des mécanismes de redistribution fiscale. (...) Critiquant cette théorie, Rawls montre qu'elle est inacceptable en tant que fondement d'une théorie de la justice, car la répartition initiale des talents est au moins aussi arbitraire que celles des ressources matérielles ou culturelles. (...) Rawls se tourne donc vers une troisième acception de l'égalité qu'il appelle l'égalité démocratique. (...) Il est hors de question de supprimer les inégalités de talent mais, s'il convient d'en accepter le développement, il faut en revanche disposer les institutions sociales de manière à ce que les plus désavantagés, sous le rapport des dotations initiales, puissent avoir part aux avantages engendrés par la mise en œuvre des talents supérieurs par ceux qui possèdent ces derniers. Rawls peut alors formuler un principe de différence qui prescrit que les différences et les inégalités de ressources entre les individus ne sont légitimes qu'à la condition de profiter aux plus défavorisés ." (p. 267-268)

Pour autant la priorité du principe *individualiste* n'est pas remise en cause : "Bien entendu, une telle acception de l'égalité démocratique ne revient pas à nier la légitimité de toute revendication individuelle à une position supérieure du point de vue des ressources, car la structure sociale juste encourage les individus les plus talentueux à développer leurs potentialités, et elle leur promet pour cela des avantages particuliers (...) Les avantages qui vont aux plus doués sont dus,

mais ils ne sont pas mérités." (ibid., p. 268)

La formulation du troisième principe résulte donc d'un refus du strict égalitarisme mais aussi de l'approche utilitariste, tous deux contraires à la liberté et à la responsabilité individuelle, c'est-à-dire contraires au premier principe car ils s'accordent pour privilégier une interprétation comptable de la justice, soit en transformant *la moyenne* en objectif politique soit en l'érigeant en règle de "calcul". Mais il résulte aussi du constat de l'impossibilité de réaliser pleinement la "juste égalité des chances" prônée par le second principe (car il faudrait, par exemple, supprimer la famille). C'est moins l'égalité en soi qui doit être visée (au sens où il serait, par exemple, plus juste d'appartenir à une société de borgnes qu'à une société également partagée entre voyants et non-voyants ... sans parler des mesures à prendre) que la réduction des inégalités. Dans cette perspective, il apparaît que si l'égalité est bien une valeur hautement recommandable, elle peut parfois devoir céder le pas à d'autres valeurs. Ainsi, plutôt que d'envisager la suppression de la famille, il faudra chercher à utiliser d'autres institutions, dont l'école, pour compenser les inégalités qui n'auront pas manqué de se construire dans la sphère de la socialisation primaire.

Mais qu'est-ce qui différencie précisément les dispositifs obéissant au second principe de ceux qui relèvent du principe de différence ? Principalement le fait que les premiers relèvent de la "discrimination positive", telle qu'on l'entend en France du moins⁹ (donner plus à ceux qui ont moins), c'est-à-dire d'une "politique de la redistribution", alors que les seconds s'inscrivent davantage dans la perspective d'une "politique de la reconnaissance" (C. Taylor mais aussi A. Honneth, W. Kymlicka ou J.-M. Ferry)¹⁰. C'est pourquoi, si les deux premiers principes sont manifestement en rapport direct avec l'égalité des chances (le premier du point de vue de ses conditions formelles, le second du point de vue de ses conditions réelles), la question est plus délicate pour le troisième : s'agit-il de corriger les défauts du principe méritocratique, d'en contenir les effets pervers ou de faire valoir, plus radicalement, l'insuffisance de ce principe lorsqu'il est privilégié de façon excessive, au détriment du principe coopératif ? Outre la détermination essentiellement négative évoquée plus haut (les limites des deux premiers principes) qui le justifie, le troisième principe résulte aussi, de façon plus positive, de l'idée que la compétition ne suffit pas à exprimer la substance de la vie sociale. La dimension coopérative, qui renvoie au sentiment de participer, sur un pied d'égalité, à la vie sociale est tout aussi importante. Ainsi, au-delà même du *principe de différence* (privilégier les inégalités qui profitent aux plus démunis), Rawls lui-même évoque-t-il une conséquence plus fondamentale de l'impossibilité de réaliser pleinement l'égalité des chances.

⁹ L'*Affirmative Action* aux Etats-Unis vise non seulement l'établissement d'une juste égalité des chances mais aussi la réparation d'un tort historique.

¹⁰ Sur les questions posées par l'articulation de ces deux perspectives, voir N. Frazer (2005).

Conséquence que l'un de ses commentateurs français exprime ainsi : "Certains biens fondamentaux doivent être distribués de façon non conditionnée au mérite ou à la responsabilité personnelle. Cette distribution inconditionnelle compense, dans une certaine mesure, le fait que l'idéal d'égalité des chances ne puisse être entièrement atteint" (V. Munoz-Dardé, 2000, p. 40). Il y a là l'indication d'une autre logique que celle de la lutte contre les inégalités ou de la promotion de celles qui profitent aux plus démunis : une logique qui conduit à élargir le champ d'application de la notion même d'égalité des chances, au sens où il ne s'agit plus seulement de la chance d'accéder aux plus hautes positions sociales (la vie sociale comme compétition) mais aussi de se réaliser en tant qu'être social (la vie sociale comme coopération).

C'est cette logique, par exemple, qui semble inspirer les réflexions que K-O. Appel consacre à la loyauté sportive lorsqu'elle est envisagée comme modèle pour la justice sociale : "Si l'on comprend la loyauté et l'équité (fairness) dans le sens spécifique d'une condition nécessaire à toute compétition sportive et si l'on ne va pas conceptuellement au-delà de cela, alors (...) je contesterai l'idée selon laquelle la loyauté et l'équité sportives expriment déjà l'essence de la justice. (...) En effet, le concurrent sportif loyal et équitable veut bel et bien que son adversaire ait toutes les chances qui lui reviennent en vertu des règles du jeu, et veut dans cette mesure la justice : mais il présuppose en même temps que ses relations humaines vis-à-vis de l'autre se réduisent à des relations d'opposition loyale et équitable dans le combat pour la victoire, et ce n'est que pour pouvoir réellement obtenir dans un tel combat une victoire honorablement méritée qu'il veut aussi l'égalité des chances et par conséquent l'équité et la loyauté. Si - dans un combat de boxe admettons - il allait jusqu'à faire expressément attention à la santé de l'adversaire ou si, face à un adversaire plus faible, il renonçait à laisser s'exprimer pleinement sa supériorité, un tel comportement cesserait de relever de la loyauté et de l'équité sportive. (...) Il nous faut d'abord poser la question : dans quel sens ou dans quelle mesure pouvons-nous ou devons-nous vouloir que la vie en commun des hommes en général (...) soit comprise comme une compétition pour la victoire ou comme une concurrence en vue de la meilleure performance ? » (1996, p. 169-170). Outre que la dimension du fair-play existe déjà dans le sport lui-même (rendre le ballon, ...), la loyauté dans la concurrence apparaît insuffisante pour fonder normativement un consensus sur le lien social existant.

Dans le champ de la réflexion sur l'école, un certain nombre d'auteurs (F. Dubet, M. Duru-Bellat, D. Meuret, ...) s'emploient à tirer les conséquences de cette insuffisance de "l'égalité des chances" (justice "minimale") comme base du consensus sur l'école, à partir d'un double constat. Outre le caractère problématique de la notion de mérite (Qu'y a-t-il de strictement individuel, dans le comportement d'un individu, d'un élève en l'occurrence, dont il devrait assumer

pleinement la responsabilité? Comment distinguer entre ce qui relève des circonstances et de l'héritage et ce qui résulte de choix et de talents effectifs?), le projet de l'égalité des chances introduit, lorsqu'il est articulé à la notion de méritocratie, une dimension probabiliste problématique. Car l'égalité des chances, c'est aussi l'égalité des malchances, des "risques". Or, la considération d'un bien premier comme l'éducation (du moins l'éducation de base) peut-elle se satisfaire d'une représentation de la justice, en l'occurrence scolaire, dans les termes d'une répartition simplement aléatoire, c'est-à-dire équitable, de l'échec? Peut-on considérer que l'école sera devenue une institution juste dès lors que la réussite ou l'échec y seront devenus socialement indéterminés? Il est vrai que ce même projet, lorsqu'il est articulé au thème de "l'ascenseur social", semble porteur d'une vision plus positive, celle d'un progrès généralisé où chacun peut espérer connaître une amélioration de son sort, surtout lorsqu'il mobilise des considérations générationnelles. Mais on l'a vu, il s'agit là d'un phénomène conjoncturel qui reste dépendant d'un contexte socio-économique favorable. De telle sorte que sa reprise aujourd'hui, dans un contexte où l'on évoque plutôt le "descenseur social", risque de paraître relever de la manipulation et de la mystification, voire du cynisme et de la provocation, aux yeux des nouvelles générations, lorsqu'elles font le constat de l'égoïsme actuel de la génération précédente, celle qui, précisément, a pu bénéficier d'une telle conjoncture historique favorable.

Sensibles aux menaces que fait peser sur la cohésion sociale une approche de la justice scolaire dans les termes d'une stricte "impartialité", ces auteurs font valoir que les inégalités de résultats doivent être légitimes non seulement d'un point de vue objectif, mais aussi subjectivement. Même s'ils ont perdu loyalement, les élèves qui échouent restent des *perdants* et ils ne doivent pas être renvoyés, abandonnés, à la responsabilité de leur échec.

Ainsi, F. Dubet fait-il valoir dans *L'école des chances* (2004), l'existence, à côté de l'égalité des chances strictement méritocratique (qui reste une "fiction nécessaire"), de trois principes complémentaires, correcteurs, qui donnent, chacun, une nouvelle coloration à la "figure cardinale" de l'égalité méritocratique¹¹. Il s'agit ainsi de prendre successivement en considération la question de l'équité de l'offre scolaire (développer l'égalité *distributive* des chances), celle du traitement réservé aux perdants de la compétition (développer l'égalité *sociale* des chances), et celle des incidences sociales des inégalités scolaires, même lorsqu'elles sont justes (développer l'égalité

¹¹ F. Dubet s'inscrit ainsi, clairement, dans la perspective rawlsienne d'un ordre lexical des principes de justice qui donne la priorité au principe d'égalité des chances sur le principe de différence. Voir aussi E. Maurin qui, dans *L'égalité des possibles* (2004), s'emploie à reformuler le projet égalitaire (mais non égalitariste) en le dépouillant des connotations probabiliste et méritocratique de la "chance".

individuelle des chances). Le second de ces principes en particulier oblige à poser la question de l'éducation de base (transmettre une culture commune qui vise à l'intégration sociale), celle qui doit rester à l'abri de la compétition ; la question, autrement dit, des contenus qui doivent être assurés à tous, c'est-à-dire, d'abord, aux plus faibles. Il s'agit, d'une certaine façon, de revenir à la "sagesse" des Pères Fondateurs, lorsqu'ils faisaient supporter par deux dispositifs distincts (l'école primaire et l'école secondaire) les deux fonctions, potentiellement contradictoires, de tout système éducatif : la fonction centripète d'une éducation en charge de l'intégration sociale et la fonction centrifuge d'une éducation visant à organiser la distribution des nouveaux entrants sur les places sociales disponibles. Mais, sans reprendre, bien sûr, le principe ségrégatif qui réservait chacun de ces deux dispositifs à des classes sociales distinctes : non plus deux "ordres" d'enseignement mais deux moments successifs et (relativement) déconnectés, afin d'éviter toute confusion entre le moment de préparation à la compétition ("école primaire") et celui de la compétition proprement dite ("école secondaire). La promotion actuelle de l'idée d'un *socle commun de connaissances et de compétences* couvrant la totalité de la scolarité obligatoire semble traduire cette perspective d'une éducation de base que l'école se doit de garantir à tous, indépendamment de toute perspective méritocratique.

Pourtant cette idée d'une "égalité des résultats" qui viendrait ainsi se substituer, dans ce premier moment de l'éducation, à l'égalité des chances, reconduit certains aspects problématiques des phases précédentes de l'histoire de l'école républicaine. Elle est, en effet, pensée dans le cadre d'un dispositif qui reste marqué par une fonction certificative, fonction qui s'est même renforcée au cours des dernières décennies. De telle sorte que, si d'un côté, elle semble inscrire dans la loi une forme de "droit opposable" au socle commun, elle continue de faire peser l'obligation de résultats sur les destinataires de ce droit, car ce sont eux qui devront apporter la preuve, via les épreuves certificatives, que ce droit qu'ils peuvent faire valoir a bien été satisfait : un droit dont l'octroi fait, en quelque sorte, de son destinataire son principal, voire unique, créancier. Il est alors permis de se poser la question suivante : si l'égalité des chances, on l'a vu, est manifestement un principe de justice insuffisant, trop faible, le principe d'une *égalité des résultats* n'est-il pas, à l'inverse, un principe trop fort, trop exigeant, même lorsqu'il ne concerne que le niveau primaire ? Ne risque-t-il pas, à son tour, de générer une série d'effets pervers ?

C'est pourquoi la prise en considération de cette idée d'une hypothèque certificative qui continue de peser sur l'école de base et qui sortirait, paradoxalement, renforcée de cette obligation de résultats, oblige à soulever quelques questions complémentaires :

-celle de l'articulation entre les deux sphères, primaire (inférieure) et

secondaire (supérieure), de l'éducation. C'est la question de l'inconditionnalité de l'accès à la deuxième sphère.

-celle de la prise en compte, malgré tout et au-delà de l'inégalité inévitable des dotations initiales, de la diversité des "choix" possibles offerts aux individus qui leur permettraient, même s'ils n'en sont pas totalement maîtres, de manifester l'exercice d'une responsabilité indispensable à la construction de cette estime de soi et des autres privilégiée par les politiques de la "reconnaissance" ? Si la dimension de la compétition (méritocratie et égalité des chances) ne permet pas de faire droit à cette diversité des choix, car elle tend à uniformiser, standardiser, la "réussite" (un élève qui "s'oriente" vers un baccalauréat professionnel par exemple sera objectivement en échec, même si cette orientation est le résultat d'un choix), l'obligation de résultats pour l'éducation primaire risque, à terme, d'avoir le même effet. Il faut donc penser la possibilité que se construisent, dès cette éducation de base, des inégalités légitimes, dans la mesure où elles résulteraient de choix exercés sur la base d'une "égalité de ressources" initiale. C'est-à-dire penser la "diversité" à l'intérieur même de l'école commune.

-c'est cependant la question de la durée possible de cette "éducation primaire" qui semble prioritaire aujourd'hui, la question à partir de laquelle une relance et un approfondissement du conflit d'interprétations sont prévisibles. Car cette question semble être abordée aujourd'hui sur la base d'une confusion entre *éducation* et *diplôme*, le second ayant valeur d'indicateur du niveau de développement de la première. Ainsi, lorsque M. Duru-Bellat dénonce "l'inflation scolaire" (2006), le *toujours plus d'éducation*, ne vise-t-elle pas, en réalité, l'inflation de la fonction certificative de l'école, en assimilant "inflation scolaire" et "inflation des diplômes" ? Mais si l'on dissocie la question de l'éducation de base de la question certificative, n'est-il pas possible d'envisager la possibilité d'une durée prolongée de cette éducation de base qui ne participerait pas pour autant du processus inflationniste qui est dénoncé ?

Si M. Duru-Bellat, ainsi que F. Dubet, mettent bien en évidence les effets pervers engendrés par cette "inflation scolaire" (en réalité la course aux diplômes) et l'hypocrisie à l'œuvre dans ce processus, ils se défendent, par ailleurs, d'en conclure à la nécessité d'une "baisse généralisée" du niveau d'éducation et reconnaissent que l'éducation est aussi un bien en soi, doté d'une "valeur d'usage" indépendante de sa "valeur d'échange". Il faudrait alors donner une tournure plus précise à cette perspective (place de la certification, durée, modalités d'organisation, ...), tout en relativisant les aspects "inflationnistes", afin d'éviter les usages tendancieux auxquels leurs analyses peuvent se prêter. M. Duru-Bellat, elle-même, suggère une piste possible en distinguant entre "l'égalité des chances d'accéder à la possession d'un bien" et "l'égalité dans la distribution d'un bien". Si, dans le premier cas, il faut encore, et selon la logique

méritocratique, "faire ses preuves" pour justifier l'accès à cette possession, dans le second, le bien en question, l'éducation "primaire" par exemple, ne se "mérite" pas au sens strict, mais apparaît simplement comme un dû. Cependant une telle distinction implique que soit d'abord levée l'ambiguïté qui est généralement à l'œuvre dans l'usage de la notion de "mérite", lorsqu'elle désigne la condition requise pour l'accès à un *droit* sans qu'on ait déterminé au préalable son caractère conditionnel ou inconditionnel¹². Des analyses d'ordre anthropologique et civilisationnel s'imposeraient alors, en obligeant à prendre en considération d'autres phénomènes que les seules inégalités économiques (mesurables, quantifiables) : la vulnérabilité, la domination, l'absence de reconnaissance, ... Et plutôt qu'à s'employer à dénoncer "l'inflation scolaire"¹³, la réflexion pourrait ainsi, de façon plus positive, se consacrer à déterminer la recevabilité de tel ou tel argument favorable (ou défavorable) à l'inconditionnalité de tel ou tel droit.

Conclusion

Relativiser le relativisme : ainsi pourrait s'énoncer, brièvement, l'objectif principal de cette communication. Ou encore : suggérer que, dans le champ de l'éducation du moins, là où l'on porte le diagnostic d'un éclatement des valeurs et d'une concurrence entre les principes, il s'agit, en réalité, d'un conflit d'interprétations relatif à des valeurs qui restent malgré tout centrales. Nous avons essayé d'argumenter ce point au sujet de "l'égalité des chances", mais on pourrait aussi le faire à propos d'autres valeurs éminentes du champ de l'éducation scolaire, la laïcité¹⁴ ou l'éducation à la citoyenneté¹⁵ par exemple. Le relativisme aujourd'hui, en reprenant le thème wéberien de la "guerre des dieux", sous la forme, par exemple, du "choc des civilisations", s'inscrit manifestement dans la perspective *post-moderne* du multiculturalisme, avec ses deux options : l'option pacifique et "cohabitationniste" du droit à la différence et l'option, plus tragique et agonistique, de l'affrontement inévitable. Mais, dans les deux cas, la perspective relativiste exclut toute discussion véritable et toute visée consensuelle.

¹² Par exemple, outre le droit à l'éducation, le droit à la santé, au revenu, à la nationalité, au logement, etc...

¹³ et, plus généralement, les inflations "revendicatives" de toutes sortes.

¹⁴ Dans l'affaire dite du "foulard islamique" par exemple, il est essentiel de partir du constat suivant : toutes les positions en présence se réclament d'une même référence au principe de laïcité, mais selon des logiques interprétatives différentes.

¹⁵ Dans *Gouverner l'école* (2007), D. Meuret montre en quel sens les deux grands modèles scolaires en concurrence aujourd'hui, les modèles anglo-saxon (libéral - communautarien) et républicain, s'opposent à partir d'un conflit d'interprétations qui porte d'abord sur le sens à donner à une entreprise éducative qui vise principalement à former le citoyen et à éduquer à la démocratie.

Alors que le thème du "conflit des interprétations", qui relève, quant à lui, davantage, des théories de la *modernité tardive*, une modernité marquée par sa dimension *réflexive* (A. Giddens, U. Beck, mais aussi J. Habermas), rend non seulement possible mais nécessaire, en un certain sens, l'élaboration d'une discussion véritable qui, pour permettre la résolution délibérative du conflit, doit passer par une phase *reconstructive* (J-M. Ferry). Car, le conflit des interprétations en cours résulte, à chaque fois, d'un processus de sédimentation historique du sens que seule une perspective historique normativement orientée permet de reconstituer. Il est vrai que cette option ne pourrait alors faire l'économie d'une "philosophie du progrès" (l'émancipation par la réflexion et l'évolution comme involution, retour vers des intuitions fondatrices, des promesses en attente de réalisation), au risque de devoir assumer une certaine coloration messianique.

Références bibliographiques

- Apel K-O. (1996), "La portée éthique du sport du point de vue de l'éthique de la discussion", in *Discussion et responsabilité 1*, éditions du Cerf.
- Audard C. (1997), article sur *la justice*, in Canto-Sperber M. (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, PUF.
- Chauvel L. (1998), *Le destin des générations*, PUF.
- Déroutet J-L. (1992), *École et justice*, Métailié.
- Dubet F. (2004), *L'école des chances*, Seuil.
- Duru-Bellat M. (2006), *L'inflation scolaire*, Seuil.
- Frazer N. (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, La Découverte.
- Habermas J. (1988), *L'espace public*, Payot.
- Laval C. (2007), *L'homme économique*, Gallimard.
- Maurin E. (2004), *L'égalité des possibles*, Seuil.
- Meuret D. (1999), "Rawls, l'éducation et l'égalité des chances", in Meuret D. (dir.), *La justice du système éducatif*, De Boeck-Université.
- Meuret D. (2007), *Gouverner l'école*, PUF.
- Munoz-Dardé V. (2000), *La justice sociale. Le libéralisme égalitaire de J. Rawls*, Nathan.
- Pettit P (2004), *Républicanisme*, Gallimard.
- Rancière J. (1987), *Le maître ignorant*, Fayard.
- Rawls J. (1997), *Théorie de la justice*, Seuil.
- Renaut A. (1995), *Les révolutions de l'Université*, Calmann-Lévy.
- Rosanvallon P. (1999), *Le capitalisme utopique*, Seuil.
- Spitz J-F. (2005), *Le moment républicain en France*, Gallimard.
- Spitz J-F. (2000), *L'amour de l'égalité*, Vrin/EHESS.